

MASTER'S THESIS

Geeft Leiden Zin in Leren?

Een onderzoek naar de relatie tussen het schoolleiderschap en de motivatie van de leerlingen in het primair onderwijs.

Krivdic, Alma

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Geeft Leiden Zin in Leren?

Een onderzoek naar de relatie tussen het schoolleiderschap en de motivatie van de leerlingen in het primair onderwijs

Does leadership influence the motivation to learn?

A study of the relationship between school leadership and the motivation of pupils in primary education

A. Krivdić

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 13 januari 2019
Naam begeleider: Prof. dr. R. Martens

Door het inleveren van dit voorstel verklaar ik dat het eigen werk is en dat het vrij is van plagiaat.

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van een jaar werken, de masterthesis van de deeltijdstudie Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. De aanleiding voor dit onderzoek is de fascinatie voor leiderschap en motivatie van de leerlingen. Daarnaast een grote nieuwsgierigheid naar types leiderschapstijlen en welk effect dit heeft op de leerlingen. Altijd wanneer ik op een school ben waar een grote mate van autonomie van de leerlingen wordt nagestreefd, waar leerlingen ruimte krijgen om hun leren mede vorm te geven, klopt mijn onderwijshart net wat harder. Ik kijk dan automatisch naar de school als organisatie, om te zien hoe er geleid wordt en welke houding er bij de leerkrachten zichtbaar is. Om dit onderwerp wetenschappelijk te benaderen, was voor mij dan ook vanzelfsprekend.

Tijdens het bestuderen van de literatuur werd het mij duidelijk dat in onderwijsonderzoek vaak naar een specifiek en geïsoleerd deel van het onderwijs wordt gekeken. Ik ken de onderwijspraktijk van binnenuit en weet dat het juist een complex geheel is. De wens om een groter deel te bekijken, werd geboren. Door het geheel te willen bestuderen, heb ik het mijzelf niet makkelijk gemaakt. Mede door de steun van mijn begeleider Prof. dr. R. Martens, waar ik dankbaar voor ben, ben ik ervoor gegaan en desondanks dat het uitdagend was, heb ik er geen spijt van. Het heeft mij naast antwoorden ook veel vragen opgeleverd en stof tot nadenken en bepraten.

At last, but not at least, wil ik een aantal mensen uit mijn persoonlijke kring bedanken voor hun steun tijdens het volgen van de studie en het schrijven van de thesis. Mijn man Hannes, voor zijn vertrouwen en alle ruimte die hij mij gaf om de wens van verder studeren te vervullen. Onze kinderen Julian en Benjamin, die nooit klaagden als ik weer eens de studeerkamer indook. Mijn ouders Fikret en Lutfija, voor hun mentale en praktische steun, het stimuleren en waarderen. Mijn 'pa en ma', Hans en Klara Wielink. In 1993 begrepen zij ook al hoe complex de onderwijspraktijk is en durfden zij buiten de gebaande paden te lopen om mij een kans te geven op het benutten van mijn potentieel. Ook bedank ik graag alle kinderen en leerkrachten voor hun bereidheid tot deelname en het invullen van de vragenlijsten. Zonder hun medewerking, kon dit onderzoek niet tot stand komen. Mijn studiemaatje Stefan van den Akker bedank ik voor zijn humor, steun en de vele gezamenlijke studie-uren.

Ik wens iedereen die de moeite neemt om deze thesis te lezen veel leesplezier en hopelijk geeft het jullie, net als mij, stof tot nadenken.

Trefwoorden: transformatieel leiderschap, intrinsieke motivatie, autonomie, competentie, onderwijsonderzoek

Samenvatting

‘Geeft leiden zin in leren?’ Een onderzoek naar de relatie tussen schoolleiderschap en de motivatie van de leerlingen in het primair onderwijs

A. Krivdić

In dit onderzoek richt ik mij op de mogelijke relatie tussen schoolleiderschap en de motivatie van de leerlingen. Er is in de afgelopen jaren toegenomen aandacht voor schoolleiderschap, wat heeft geresulteerd in het opstellen van een beroepsstandaard en het invoeren van een registratieplicht voor schoolleiders. De meeste onderzoeken worden echter vaak gefragmenteerd uitgevoerd: ofwel op een aspect in de relatie schoolleider – leerkracht, ofwel op de relatie leerkracht – leerling. Daarnaast worden ook eigenschappen van de leerling, motivatie en leerresultaten onderzocht, zij het separaat.

Het doel van dit onderzoek is om vast te stellen of het ervaren van transformationeel leiderschap bijdraagt aan de motivatie van de leerling. Hiermee wordt het grotere geheel onderzocht, in plaats van fragmenten.

Er is een cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd onder de leerkrachten en leerlingen uit groepen 7 en 8 van tien scholen voor primair onderwijs in de provincies Utrecht en Gelderland. De scholen verschillen in grootte, sociaal-economische klasse van de leerlingen, denominatie, onderwijsvisie en onderwijsvorm. Het aantal leerlingen dat deelgenomen heeft aan het onderzoek is 200, waarvan 102 jongens en 97 meisjes. Een leerling heeft zijn of haar geslacht niet ingevuld. 103 leerlingen zitten in groep 7 en 96 in groep 8. Een leerling heeft de groep niet ingevuld. De leeftijd van de leerlingen varieert tussen 9 en 13 jaar. Er hebben 19 leerkrachten meegedaan aan het onderzoek, waarvan 5 mannelijke leerkrachten en 14 vrouwelijke. De leeftijd van de leerkrachten varieert tussen 23 en 63 jaar.

De werving van de participanten heeft plaatsgevonden via een digitale brief en telefonisch contact.

De participanten zijn ondervraagd aan de hand van een survey. Om te meten in welke mate leerkrachten transformationeel leiderschap van hun leidinggevenden ervaren, is er in dit onderzoek gekozen voor het meetinstrument Charismatisch Leiderschap in Organisaties, de CLIO (de Hoogh, den Hartog & Koopman, 2004). In deze studie is er alleen gebruikgemaakt van de 11 items die betrekking hebben op transformationeel leiderschap. Om de mate van intrinsieke motivatie van de leerlingen te meten, is gekozen voor de Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983; Plant & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Plant, 1990; Ryan, Koestner, & Deci, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). De IMI bestaat uit 24 items, bestaande uit de onderdelen plezier/interesse, ervaren gevoel van autonomie en ervaren competentie.

De data zijn geanalyseerd met behulp van een multilevel analyse. De gestelde hypothesen worden niet bevestigd. De samenhang tussen de ervaren mate van transformationeel leiderschap en de

motivatie van de leerlingen wordt niet aangetoond. Er is ook geen relatie gevonden tussen transformationeel leiderschap, ervaren autonomie, plezier/interesse en gevoel van competentie van de leerling. Om de verzamelde gegevens beter te kunnen interpreteren zou kwalitatief onderzoek een goede toevoeging kunnen zijn aan het huidige onderzoek.

Summary

‘Does leadership influence the motivation to learn?’ A study of the relationship between school leadership and the motivation of pupils in primary education

A. Krivdić

In this research I focus on the possible relationship between school leadership and the motivation of pupils. In recent years, increased attention has been paid to head teachers, which has resulted in the drafting of a professional standard and the introduction of a mandatory registration for head teachers. Most studies, however, are often carried out in a fragmented manner: concentrating either on one aspect in the relationship between head teacher and teacher, or on the relationship between teacher and pupil. Additionally, the pupil's characteristics, motivation and results are also examined, albeit separately.

The aim of this research is to determine whether the experience of transformational leadership contributes to the motivation of pupils. Here I look at the bigger picture instead of focusing on individual fragments.

A survey was carried out among a cross-section of teachers and pupils from groups 7 and 8 of ten primary schools in the provinces, Utrecht and Gelderland. The schools differ in size, socio-economic class of the pupils, denomination, educational vision and form of education. The number of pupils that participated in the study was 200, consisting of 102 boys and 97 girls. One pupil did not fill in their gender. 103 pupils were in group 7 and 96 in group 8. One pupil did not fill in their group. The age of the pupils varied between 9 and 13 years. A total of 19 teachers participated in the study, of which 5 were male and 14 female. The age of the teachers varied between 23 and 63 years. The participants were recruited via means of a digital letter and contact by telephone.

The participants were questioned using a survey. To measure the extent to which teachers experience transformational leadership from their supervisors, this research has opted for the method used in *Charismatic Leadership in Organizations*, the CLIO (de Hoogh, den Hartog & Koopman, 2004). In this study, only the 11 criteria related to transformational leadership were used. To measure the level of intrinsic motivation of the pupils, the method described by the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) was chosen (Ryan, 1982, Ryan, Mims & Koestner, 1983, Plant & Ryan, 1985, Ryan, Connell, & Plant, 1990; Ryan, Koestner, & Deci, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). The IMI consists of 24 criteria, consisting of the sections enjoyment/interest, perceived choice and perceived competence.

The data was analyzed using a multilevel analysis. The hypotheses were not confirmed. The connection between the experienced degree of transformational leadership and the motivation of the pupils has not been demonstrated. No relationship was found between transformational leadership,

perceived choice, enjoyment/interest and perceived competence of the pupil. Qualitative research could contribute to this work in order to better interpret the collected data.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Summary	5
1. Inleiding.....	9
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek.....	9
1.2 Theoretisch kader.....	9
1.3 Vraagstellingen en hypothesen	14
2. Technisch ontwerp	15
2.1 Ontwerp.....	15
2.2 Participanten.....	15
2.3 Materialen	15
2.3.1 Variabele transformatieel leiderschap	16
2.3.2 Variabele intrinsieke motivatie en psychologische basisbehoeften	16
2.4 Procedure	17
2.5 Data-analyse.....	18
3. Resultaten.....	18
3.1 Normale verdeling en uitschieters.....	18
3.2 Respondenten.....	18
3.3 Hypothesen.....	20
4. Discussie	21
4.1 Bespreking resultaten.....	21

4.2 Beperkingen en vervolgonderzoek.....	21
5. Conclusie	23
6. Referenties	24
7. Bijlagen	27

1. Inleiding

1.1 Probleemstelling en doel van het onderzoek

In dit onderzoek wordt de relatie tussen het transformationeel leiderschap van een schoolleider en de motivatie van leerlingen beschreven.

Onderwijskundig onderzoek wordt gezien als een ingewikkeld proces, gezien de complexiteit van de onderwijspraktijk. Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) schrijven dat eerdere onderzoeken laten zien dat het onderwijs complex is en dat er beperkte mogelijkheden zijn om onderzoeksvariabelen te controleren. Volgens Broekkamp en Hout-Wolters is een van de problemen van het onderwijsonderzoeksveld de fragmentatie van het onderzoek. De complexiteit van de onderwijspraktijk is een van de factoren die het gefragmenteerd werken verklaart (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006).

In zijn oratie schrijft Martens (2010) dat het misgaat als de wetenschapper een zeer complex systeem, zoals het onderwijs, probeert te begrijpen of te voorspellen vanuit een geïsoleerde en (over-)gesimplificeerde kijk op dat systeem. Dit kan ertoe leiden dat er geen begrip tot stand komt of dat voorspellingen en modellen feitelijk irrelevant worden (Martens, 2010). De bestaande literatuur bevestigt Martens' stelling. Onderzoek binnen het onderwijs is vaak zeer specifiek en 'geïsoleerd' uitgevoerd. Er wordt vaak naar een klein stuk van een complexe situatie gekeken.

In de beroepsstandaard voor schoolleiders (Andersen & Krüger, z.d.) wordt een keten genoemd van schoolleider, via personeel, cultuur, structuur, organisatie en faciliteiten tot de opbrengsten van de leerling. Binnen de stichting waar ik als schoolleider werkzaam ben, is de aandacht voor schoolleiderschap groot. De stichting investeert in kennisvergaring over dit thema en in de implementatie van bepaalde leiderschapsvormen in de organisatie. In de literatuur is er veel onderzoek te vinden dat gaat over het begin- en het middenstuk of het middenstuk en het eind van de keten, maar er is weinig onderzoek dat het begin en het eind, de leider en de leerling, aan elkaar verbindt.

Het doel van dit onderzoek is niet om al uitgevoerde onderzoeken te herhalen. Wel om recht te doen aan de complexiteit van de onderwijspraktijk. In het onderhavige onderzoek naar de relatie tussen het leiderschap van de schoolleider en de motivatie van de leerling, heb ik daarom de hele keten exploratief bestudeerd. Dit onderzoek draagt bij aan de beantwoording van de vraag of de toegenomen interesse in schoolleiderschap en de investeringen hierin, bijdragen aan de motivatie van de leerling.

1.2 Theoretisch kader

Om een helder beeld te krijgen over het begrip transformationeel leiderschap, wordt aan de hand van de literatuur vooraleerst het concept 'schoolleiderschap' gedefinieerd. Vervolgens wordt transformationeel leiderschap gedefinieerd en verbonden aan de intrinsieke motivatie van de leerling.

2.2.1 Definitie van schoolleiderschap

In de afgelopen jaren heeft schoolleiderschap steeds meer aandacht gekregen. Op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) is er in 2016 een nieuwe beroepsstandaard gemaakt voor schoolleiders in het primair onderwijs. Ook is er een schoolleidersregister ingevoerd. In deze beroepsstandaard voor schoolleiders wordt 'schoolleiderschap' niet gedefinieerd (Andersen & Krüger, z.d.). Hieronder wordt de definitie van 'schoolleiderschap' op basis van de literatuur beschreven. Bush en Glover (2003) beschrijven 'leiderschap' als een proces van invloed uitoefenen, dat gebaseerd is op duidelijke waarden en overtuigingen en vervolgens leidt naar de visie van de school. Dit proces is gericht op het bereiken van doelen. De schoolleiders dragen hun visie consequent en frequent uit om hun team en andere stakeholders deelgenoten en dragers van deze visie te maken (Bush & Glover, 2014). Uit de vele definities van leiderschap onderscheiden Bush en Glover (2014) drie dimensies van leiderschap: 'leiderschap als invloed', 'leiderschap als waarde' en 'leiderschap als visie'.

'Leiderschap als invloed' wordt omschreven als een sociaal beïnvloedingsproces, waarbij er sprake is van intentioneel beïnvloeden door een persoon of groep, met als doel de activiteiten en relaties van een groep of organisatie te structureren (Bush, Glover, 2014; Kelchtermans & Piot, 2010). Volgens Kelchtermans en Piot (2010) komt dit kenmerk van leiderschap voor in alle beschrijvingen van leiderschap, zowel binnen als buiten het onderwijs. 'Leiderschap als waarde' gaat over mensen samenbrengen rond bepaalde waarden. Een leider heeft als taak om anderen samen te brengen rond normatieve ideeën. Deze dimensie van leiderschap past bij het onderwijs, omdat de onderwijspraktijk wezenlijk normatief is (Kelchtermans & Piot, 2010). Tegelijkertijd maakt dit normatieve en mensgerichte karakter van de onderwijspraktijk, schoolleiderschap tot een complexe taak (Wassink, Slegers, & Imants, 2003).

In de derde dimensie 'Leiderschap als visie' wordt 'visie' als een essentieel onderdeel van effectief leiderschap beschouwd. Hierbij gaat het om het bereiken van gewenste organisatiedoelen door middel van visie (Kelchtermans & Piot, 2010).

Kelchtermans en Piot (2010) definiëren schoolleiderschap als volgt:

Schoolleiderschap is een proces van sociale beïnvloeding, waarbij noodzakelijke en gewenste organisatiedoelen nagestreefd worden.

Schoolleiderschap omvat activiteiten die gericht zijn op het vormen van een visie, samenbrengen van organisatieleden rond de schoolvisie, de kernwaarden en organisatiedoelen van de school en hen motiveren te doen wat noodzakelijk is om deze doelen te bereiken, het bewaken van de

bestaande structuren en het interen van veranderingen ten behoeve van organisatieverbetering.

Ineffectief schoolleiderschap, komt een school niet ten goede. Het streven van iedere schoolleider is om tot effectief en duurzaam schoolleiderschap te komen, waarvan de gevolgen zichtbaar zijn in de ontwikkeling van de organisatie en de leerkrachten en uiteindelijk in het leren van de leerlingen. Het belang van schoolleiderschap komt via de eerdergenoemde keten van variabelen tot uiting.

In de probleemschets zijn de toegenomen aandacht voor schoolleiderschap en de investeringen in het leiderschap in de onderwijspraktijk genoemd. Om deze aandacht en investeringen te rechtvaardigen, moet leiderschap een aanzienlijke positieve bijdrage leveren aan het onderwijs in de klas. In de volgende paragraaf wordt het belang van schoolleiderschap nader uiteengezet.

1.2.2 Het belang van schoolleiderschap

Er is veel onderzoek gedaan naar het belang, invloed en effectiviteit van schoolleiderschap. De onderzoeksresultaten laten geen eenduidig beeld zien. Leithwood, Day, Sammons, Harris en Hopkins (2006) concluderen in hun literatuurreview dat schoolleiderschap een zeer significant effect heeft op de kwaliteit van de school als organisatie en het leren van de leerlingen. Volgens Leithwood et al. (2006) bestaat er geen enkele beschrijving van een case waarin er sprake is van een verbetering van de resultaten van de leerlingen, zonder de aanwezigheid van talentvol en goed leiderschap. De verklaring hiervoor is dat het schoolleiderschap als een katalysator dient om het al aanwezige potentieel van capaciteiten in de schoolorganisatie 'vrij te laten' (Leithwood et al., 2006). Dit geeft aan dat het belang van schoolleiderschap groot is, ook al is het indirect. Leithwood et al. (2006) stellen dat de schoolleiders indirect onderwijzen en leren verbeteren door hun invloed op de leerkrachtenmotivatie, hun beroepsengagement (commitment) en de condities waarin er gewerkt wordt. Ook de visie van de schoolleider, de strategie van handelen die hierop volgt, en het hoger orde-denken zijn belangrijke elementen in de keten van de variabelen tussen het schoolleiderschap en de leerling (Krüger, Witziers, & Slegers, 2006).

Om positief invloed te kunnen uitoefenen op de motivatie van de leerkrachten, hun commitment en de werkcondities, putten succesvolle schoolleiders uit een basisrepertoire van praktijken (Kelchtermans & Piot, 2010). Leithwood et al. (2006) beschrijven vier groepen succesvolle leiderschapskwaliteiten: visie ontwikkelen en ontwikkelingslijnen uitzetten, menselijke ontwikkeling begrijpen en stimuleren, de organisatie hervormen en onderwijs- en leerprogramma's aansturen en managen.

De ontwikkeling van een visie bestaat uit drie componenten: een gedeelde visie opbouwen, de acceptatie van de gezamenlijke doelen bevorderen en de verwachtingen voor hoge prestaties laten zien

(Kelchtermans & Piot, 2010; Leithwood et al, 2006). In de onderwijspraktijk vindt visieontwikkeling steeds plaats binnen een sociale context. Het is de bedoeling dat er vanuit de interactie een gedeelde betekenisverlening ontstaat en vervolgens een gezamenlijke visie. De rol van de schoolleider in de begeleiding van het proces van de vorming van deze betekenisverlening, is van groot belang (Wassink, Slegers, & Imants, 2005).

Bij het begrijpen en stimuleren van menselijke ontwikkeling gaat het om individuele aandacht en steun, intellectuele stimulans en het modelleren van gewenst gedrag.

De hervorming van de organisatie gaat om de herstructurering van de organisatie, de opbouw van een samenwerkingscultuur, een verbinding aangaan met de bredere omgeving van de school en een productieve relatie opbouwen met de ouders en de lokale gemeenschap.

Onderwijs- en leerprogramma's aansturen en managen richt zich op voorzien in een onderwijsaanbod voor een deskundig team, steun bij onderwijstaken, monitoring van onderwijsactiviteiten en bescherming van het team tegen afleidende factoren (Kelchtermans & Piot, 2010; Leithwood et al., 2006).

Transformationeel leiderschap bevat al deze succesfactoren en legt de nadruk op de versterking van de betrokkenheid van de medewerkers, door te motiveren, zonder hierbij gebruik te maken van prestatieafspraken, beloningen en straffen. In dit onderzoek is vanwege de genoemde succesfactoren gekozen voor transformationeel leiderschap als type leiderschap dat onderzocht wordt. Deze vorm van leiderschap wordt in de volgende paragraaf specifiek toegelicht.

1.2.3 Transformationeel leiderschap

Transformationeel leiderschap speelt al decennialang een centrale rol binnen schoolleiderschap en is dan ook een van de meest onderzochte leiderschapsvormen in het onderwijs (Hallinger, in Berkovich, 2016). Transformationeel leiderschap is in 1978 geïntroduceerd door Burns. Volgens hem is er sprake van transformationeel leiderschap wanneer de leider individuen in de organisatie naar een hoger niveau van motivatie laat bewegen (McCarley, Peters, & Decman, 2014). Transformationele leiders inspireren anderen om zich te committeren aan een gezamenlijke visie en gedeelde doelen, dagen anderen uit innovatieve probleemoplossers te zijn en motiveren anderen door middel van coaching, mentoring, uitdagingen en steun (Berkovich, 2016). Kelchtermans en Piot (2010) vatten de aspecten van transformationeel leiderschap als volgt samen: richting bieden, mensen ontwikkelen, een relatie met de schoolgemeenschap organiseren en ontwikkelen.

Verbiest (2010) stelt dat wanneer een schoolleider geen karakteristieken van een transformationeel leider vertoont, hij ook niet kan slagen om samen met de leerkracht te werken aan de verbetering van het werk in de klas. McCarley et al. (2014) citeren Burns wanneer zij schrijven dat transformationeel leiderschap bij een individu aanzet tot transformatie door de intrinsieke motivatie van het individu aan

te spreken. Muijs, Harris, Lumby, Morrison en Sood (2006) stellen dat doordat transformationeel leiderschap gericht is op waarden en lange termijndoelen, het aansluit op de intrinsieke motivatie van de volgers, leerkrachten en leerlingen. Muijs et al. (2006) verbinden hiermee het eerdergenoemde begin en eind van de te onderzoeken keten. De intrinsieke motivatie is het sluitstuk van de te onderzoeken keten en wordt onderstaand beschreven, zowel geïsoleerd als in relatie tot leiderschap.

1.2.4. Intrinsieke motivatie

“To be motivated means to be moved to do something” (Deci & Ryan, 2000, pp. 54). De self-determination theory (SDT) is een theorie ontwikkeld door Edward Deci en Richard Ryan en gaat over de menselijke motivatie (SDT; Deci & Ryan, 1985). De kern van de SDT bestaat uit drie natuurlijke basisbehoeftes van de mens. Wanneer aan deze behoeftes voldaan wordt, kan een mens optimaal groeien en functioneren. De drie psychologische basisbehoeftes zijn: de behoefte aan competenties, de behoefte aan autonomie en de behoefte aan relaties.

De behoefte aan competentie betreft de wens iets te kunnen en ergens goed in te zijn. Dit is een diepgewortelde behoefte, die voorafgaat aan een succeservaring. De behoefte aan autonomie gaat over de vrijheid die een individu ervaart, wanneer hij met een activiteit bezig is zonder druk van buitenaf (Deci & Ryan, 2000). Het gaat hierbij niet om ongebondenheid, maar om zelfbeschikking in verbondenheid (Wassink, 2016). De behoefte aan relaties gaat over verbondenheid met significante anderen, inclusief leerkrachten (Deci & Ryan, 2000; Wassink, 2016).

SDT onderscheidt verschillende types motivatie. In de basis wordt er onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is iets doen vanuit plezier en eigen interesse. Extrinsieke motivatie is iets doen omdat het leidt tot een resultaat (Deci & Ryan, 2000). Bij extrinsiek gemotiveerd leren ligt het doel van het leren buiten het leren zelf. Extrinsiek gemotiveerd leren wordt gekenmerkt door de middel-doelstructuur. Leren is dan een middel om iets te verkrijgen (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Bij intrinsieke motivatie wordt er geleerd omdat het leren zelf bevredigend is. Dit geeft de leerling een gevoel van psychologische vrijheid, autonomie, welwillendheid en zelfbepaling (Vansteenkiste et al., 2007; Deci & Ryan, 1985). SDT is gericht op de intrinsieke motivatie. Hierbij wordt ervanuit gegaan dat iedereen een intrinsieke noodzaak voelt om te ontdekken, organiseren, begrijpen en zich aan de omgeving aan te passen, ongeacht zijn achtergrond (Deci, Ryan, & Williams, 1996).

1.2.5 Motivatie en leiderschap

SDT stelt dat leerkrachten de intrinsieke motivatie van de leerlingen kunnen bevorderen door een leeromgeving te creëren die inspeelt op de drie psychologische basisbehoeftes. Intrinsieke motivatie is een belangrijke factor van leren. Intrinsieke motivatie is gekoppeld aan hoge cognitieve prestaties,

diepteleren en opgedane kennis beter kunnen ophalen. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, zijn nieuwsgieriger, meer onderzoekend en focussen meer op begrijpen dan op onthouden (Deci & Ryan, 2008). De mate van nieuwsgierigheid en betrokkenheid (de ‘engagement’ van de leerling) zijn verbonden met de mate van intrinsieke motivatie van de leerling. Uit onderzoeken naar de effecten van leiderschap op de engagement van de leerling, blijkt dat de effecten van transformationeel schoolleiderschap op de engagement van de leerling significant positief zijn (Leithwood et al., 2006). De bovengenoemde bevindingen uit de bestudeerde literatuur verschaffen een wetenschappelijk fundament voor het onderhavige onderzoek naar de relatie tussen transformationeel leiderschap en de intrinsieke motivatie van de leerling.

1.3 Vraagstellingen en hypothesen

Is transformationeel leiderschap gerelateerd aan de intrinsieke motivatie van de leerlingen in het primair onderwijs?

De volgende deelvragen zijn opgesteld:

- Is er een relatie tussen het transformationeel leiderschap van de schoolleider en plezier/interesse van leerlingen uit groep 7 en 8 van het primair onderwijs?
- Is er een relatie tussen het transformationeel leiderschap van de schoolleider en de psychologische basisbehoefte ‘autonomie’ van leerlingen uit groep 7 en 8 van het primair onderwijs?
- Is er een relatie tussen het transformationeel leiderschap van de schoolleider en de psychologische basisbehoefte ‘competentie’ van leerlingen uit groep 7 en 8 van het primair onderwijs?

Met behulp van de vraagstelling wordt de volgende hypothese getest:

Transformationeel leiderschap van de schoolleider is positief gerelateerd aan de intrinsieke motivatie van leerlingen uit groep 7 en 8 van het primair onderwijs. Hoe hoger de mate van ervaren transformationeel leiderschap, hoe hoger de intrinsieke motivatie van de leerlingen.

Figuur 1:

Conceptueel model vraagstelling



2. Technisch ontwerp

2.1 Ontwerp

Om de relatie tussen transformationeel leiderschap en de motivatie van leerlingen te onderzoeken, is er in dit onderzoek in kaart gebracht hoe leerkrachten de leiderschapsstijl van hun leidinggevende ervaren. Daarnaast is de motivatie van leerlingen in kaart gebracht. Het type onderzoeksdesign dat is gebruikt voor dit onderzoek is een survey, waarbij op een kwantitatieve manier data is verzameld. De centrale onderzoeksvraag en de deelvragen worden beiden onderzocht via een survey. Er is gekozen voor een survey, omdat zo een grote hoeveelheid generaliseerbare data binnen een relatief korte tijd verkregen kan worden.

2.2 Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd op tien verschillende basisscholen in de provincie Utrecht en Gelderland. De scholen maken onderdeel uit van verschillende stichtingen. Drie scholen maken onderdeel uit van stichting Wereldkidz (openbaar onderwijs), twee scholen horen bij de Stichting Katholiek Onderwijs Veluwe-Vallei, één bij stichting voor Hervormd Onderwijs Veenendaal (GAVE), twee scholen vallen onder de stichting Partners voor Primair Onderwijs de Link, één onder de stichting voor Protestants Christelijk Onderwijs Rhenen (VPOC) en één school is onderdeel van de stichting CorDeo. Iedere school heeft een eigen schoolleider (locatiedirecteur). Vier scholen bieden een specifieke vorm van onderwijs aan, namelijk 1 Daltonschool, 2 Jenaplanscholen en op 1 school wordt er gewerkt in units. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen de vragenlijst zelfstandig zouden kunnen invullen, zonder tussenkomst van de leerkracht, is ervoor gekozen het onderzoek uit te voeren in de bovenbouwgroepen. Het gaat hierbij om de groepen 7 en 8. Het aantal leerlingen dat ondervraagd is, is 200. Er hebben 103 kinderen uit groep 7 meegedaan en 96 kinderen uit groep 8. 1 leerling heeft zijn groep niet ingevuld. De jongens en de meisjes zijn niet gelijk vertegenwoordigd, er hebben 102 jongens meegedaan en 97 meisjes. 1 leerling heeft zijn of haar geslacht niet ingevuld. Het aantal participerende leerkrachten is 19. De mannelijke en vrouwelijke participanten zijn niet gelijk vertegenwoordigd, er zijn 14 vrouwelijke leerkrachten en 5 mannelijke leerkrachten. De participanten hebben geen beloning gekregen voor hun deelname.

2.3 Materialen

Om de centrale vraag en de deelvragen te toetsen, is er in dit onderzoek gebruikgemaakt van bestaande meetinstrumenten. Er zijn twee meetinstrumenten gebruikt, één voor de leerkrachten en één voor de leerlingen. De survey voor de leerkrachten is een meetinstrument voor de mate waarin de leerkracht transformationeel leiderschap ervaart. De survey voor de leerlingen bevat een vragenlijst over de

motivatie van de leerlingen. De vragenlijst van de leerlingen bevat drie subschalen: intrinsieke motivatie, ervaren mate van autonomie en ervaren competentie.

2.3.1 Variabele transformationeel leiderschap

Om de mate waarin de leerkrachten transformationeel leiderschap ervaren te meten, is er in dit onderzoek gekozen voor het meetinstrument Charismatisch Leiderschap in Organisaties, de CLIO (de Hoogh, den Hartog & Koopman, 2004). De CLIO meet verschillende aspecten van leiderschap. In deze studie wordt er alleen gebruikgemaakt van de 11 items die betrekking hebben op transformationeel leiderschap. De originele vragenlijst bevat 27 items.

Binnen het meetinstrument is er gebruikgemaakt van een 5-punts Likertschaal ('helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'). In deze studie treedt de leerkracht op als beoordelaar van de mate van transformationeel leiderschap van de schoolleider. Een voorbeelditem uit deze vragenlijst is: 'Stimuleert medewerkers om op nieuwe manieren over problemen na te denken'.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat de CLIO bij invulling door een medewerker voldoet aan het wetenschappelijke criterium van $\alpha 0.70$, in casu $\alpha = 0.89$. Dit kan worden gezien als een indicatie voor een voldoende tot goede betrouwbaarheid (Hartog et.al; 2004).

De betrouwbaarheid van de CLIO in dit onderzoek is ook adequaat: Cronbach's $\alpha = .92$, 11 items. In de 'Correlation Matrix' zijn er drie correlatiecoëfficiënten lager dan .20, allemaal in correlatie met item TL_5, 'Moedigt medewerkers aan om onafhankelijk te denken'. In de tabel 'Item total statistics' is er één item-restcorrelatie $<.40$, namelijk TL_5 met een waarde van .031. Deze restcorrelatie is net boven de minder strenge ondergrens van .30. Gezien de betrouwbaarheid van de CLIO en de geringe afwijking van de item TL_5, wordt er geen reden gezien om het item uit de vragenlijst te verwijderen.

2.3.2 Variabele intrinsieke motivatie en psychologische basisbehoeften

Om de mate van intrinsieke motivatie van de leerlingen te meten, is gekozen voor de Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983; Plant & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Plant, 1990; Ryan, Koestner, & Deci, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994).

Hoewel de volledige vragenlijst Intrinsic Motivation Inventory wordt genoemd bestaat deze uit drie subschalen, waarvan alleen de subschaal 'plezier/interesse' de intrinsieke motivatie meet. De overige twee subschalen meten de ervaren autonomie en ervaren competentie. De IMI bestaat uit 24 items en binnen het meetinstrument wordt er gebruikgemaakt van een 7-punts Likertschaal ('past helemaal niet bij mij' tot 'past helemaal bij mij'). Een voorbeelditem uit deze lijst is: 'de lessen op school zijn leuk om te doen'. De Cronbach's alpha voor de volledige IMI heeft een waarde van .80. Deze waarde is acceptabel. Vanwege de inconsistentie van de subschaal autonomie, worden er 5 items verwijderd en bevat de totale IMI 19 items. De waarde van de Cronbach's alpha van de ingekorte IMI is .87 en adequaat.

De schaal plezier/interesse bestaat uit 7 items. De waarde van Cronbach's α is .81 en is daarmee adequaat. In de 'Correlation Matrix' zijn er twee correlatiecoëfficiënten lager dan .20, namelijk tussen item M10 en M4 en tussen item M10 en M21. De correlatiecoëfficiënten tussen items M10 en de overige items zijn allemaal hoger dan .20. Hetzelfde geldt voor item M21 en M4. In de tabel 'Item total statistics' zijn er twee item-restcorrelaties $<.40$, maar wel $>.30$, namelijk M10 en M21. Desondanks de iets lage item-restcorrelatie, worden er geen items verwijderd.

De waarde van Cronbach's $\alpha = .56$, 7 items. De betrouwbaarheid van deze schaal is niet adequaat. Daarnaast zijn er 13 correlatiecoëfficiënten lager dan .20 en zijn er 4 correlatiecoëfficiënten negatief. 4 item-restcorrelaties zijn $<.30$. De items binnen deze schaal zijn niet homogeen. De items M3, M6, M20 en M23 vertonen geen affiniteit met de andere items en worden verwijderd. De betrouwbaarheid van de ingekorte schaal is acceptabel, Cronbach's $\alpha = .74$.

De schaal competentie bestaat uit 10 items en de Cronbach's α heeft een waarde van .73. Deze waarde is laag, maar acceptabel. De 'Item Correlatie Matrix' laat een correlatiecoëfficiënt zien van $<.20$ tussen item M24 en nagenoeg alle overige items. Daarnaast heeft item M24 een rest-itemcorrelatie $<.30$. Bij verwijdering van dit item stijgt de Cronbach's α aanzienlijk. De schaal wordt geconstrueerd zonder item M24 met een Cronbach's α van .88.

2.4 Procedure

De schoolleiders hebben een e-mail ontvangen met informatie over het onderzoek en de vraag om met hun school mee te doen. De procedure van het onderzoek is hierin ook uitgelegd. Alle schoolleiders zijn nagebeld en nogmaals persoonlijk gevraagd toestemming te geven voor deelname. De schoolleiders van de scholen die deelnemen hebben vervolgens een e-mail ontvangen voor de leerkrachten van groep 7 en 8. Hierin staat een beschrijving van het onderzoek en wordt benoemd dat de verzamelde gegevens anoniem verwerkt zullen worden. Vervolgens is er telefonisch of via de e-mail contact geweest met de deelnemende leerkrachten. Tijdens dit contactmoment is er een afspraak gemaakt voor het aanleveren en uitdelen van de toestemmingsformulieren voor ouders en het invullen van de vragenlijsten door leerlingen en leerkrachten. Eventuele vragen zijn tijdens dit contactmoment ook beantwoord.

Op de afgesproken datum/tijd heeft de onderzoeker de school bezocht en per groep leerlingen de vragenlijsten afgenomen. De onderzoeker heeft de leerlingen vóór het invullen van de vragenlijst mondeling invulinstructies gegeven. Ook is er voor het onderzoek vermeld dat leerlingen nog mogen kiezen geen deel te nemen aan het onderzoek. De onderzoeker heeft de leerlingen verteld dat de vragenlijsten anoniem worden verwerkt. De onderzoeker heeft gecontroleerd of de leerlingen weten wat dat betekent. De leerkrachten hebben op hetzelfde moment als de leerlingen hun vragenlijst ingevuld. Iedere leerling heeft na het invullen zijn vragenlijst ingeleverd bij de onderzoeker. De

vragenlijsten zijn per school in een aparte enveloppe gestopt en direct na het onderzoek door de onderzoeker meegenomen.

2.5 Data-analyse

De in de hypothesen verwachte relaties tussen de variabelen zijn in dit onderzoek getoetst met SPSS, versie 22. Vooraf is er in de schalen gekeken naar de items die negatief geformuleerd zijn, deze zijn vervolgens hercodeerd. Exploratieve principale componenten analyse met Varimax rotatie werd uitgevoerd om na te gaan of de factor structuur van de gevalideerde instrumenten in deze steekproef reproduceerbaar was. De betrouwbaarheid van de schalen en subschalen werd bepaald met Cronbach's alpha. Er is vervolgens gekeken naar de correlaties tussen de variabelen.

Gezien het feit dat de leraren in dit onderzoek gegroepeerd zijn binnen scholen en de leerlingen binnen klassen en scholen, is er sprake van verschillende niveaus binnen de data. Een multilevel analyse houdt rekening met meerdere niveaus binnen de data. Om deze reden is er gekozen om een multilevel analyse als onderzoeksmethode toe te passen. De leerling is een niveau 1 variabele en de docent (klas) is niveau 2 variabele.

3. Resultaten

3.1 Normale verdeling en uitschieters

Als eerste werd er gekeken naar de normale verdeling. De meeste variabelen waren bij benadering normaal verdeeld en hiermee kon er aan de voorwaarde van normaliteit worden voldaan. Competentie had enkele uitschieters. Deze zijn nagekeken. De data bleek te kloppen en er was verder niets opvallends aan de respondenten. Hierom is besloten om de uitschieters er niet uit te halen.

3.2 Respondenten

Er hebben 200 leerlingen en 19 leerkrachten van 10 verschillende scholen voor primair onderwijs meegedaan aan het onderzoek. Er hebben 2 keer 2 duo-leerkrachten deelgenomen. De scores van deze leerkrachten op het ervaren van transformationeel leiderschap zijn samen genomen en daarvan is een gemiddelde berekend. Iedere leerkracht heeft een docentcode gekregen, in totaal zijn er 17 codes. Docent 12 en 13 hebben samen code 12 en docent 18 en 19 zijn samengevoegd onder docentcode 18. Het aantal deelnemende leerlingen per klas varieert tussen 5 en 21. De deelname was afhankelijk van de klasgrootte en van de door de ouders geretourneerde toestemmingsformulieren. In tabel 1 zijn per docent gemiddelden en standaard deviaties voor alle variabelen weergegeven. De standaard deviatie van de variabele transformationeel leiderschap is buiten de tabel gelaten. Er is 1 vragenlijst per docent, terwijl deze meerdere leerlingen (cases) heeft. Hierdoor is het voor transformationeel leiderschap niet

mogelijk standaard deviatie per docent te geven. Standaard deviatie van transformationeel leiderschap totaal is .54.

Tabel 1
Gemiddelden en standaard deviaties per docent (klas)

	1	2	3	4	5
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Leiderschap	4.64	5.00	4.73	4.73	4.64
Plezier/interesse	5.37 (.63)	4.41 (1.35)	4.69 (1.20)	4.79 (1.06)	4.60 (.57)
Autonomie	5.56 (.79)	5.26 (1.01)	4.71 (.87)	4.47 (1.28)	5.43 (.94)
Competentie	5.87 (.70)	5.44 (.59)	5.24 (.93)	5.71 (.85)	5.60 (1.12)
Motivatie	5.64 (.50)	5.03 (.65)	4.96 (.92)	5.17 (.71)	5.21 (.57)

	6	7	8	9	10
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Leiderschap	4.36	4.18	5.00	4.00	4.19
Plezier/interesse	5.80 (.82)	4.81 (1.25)	4.86 (1.30)	5.32 (.78)	4.52 (1.07)
Autonomie	5.20 (1.68)	5.22 (1.02)	5.57 (.90)	5.12 (.82)	4.15 (1.13)
Competentie	5.73 (.49)	6.00 (.51)	5.50 (1.19)	5.54 (.98)	5.78 (.86)
Motivatie	5.67 (.47)	5.44 (.72)	5.27 (.74)	5.39 (.83)	5.06 (.71)

	11	12	14	15	16
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Leiderschap	4.09	4.64	2.55	4.73	4.18
Plezier/interesse	4.04 (1.06)	4.11 (1.07)	5.27 (1.05)	4.67 (1.03)	4.20 (.83)
Autonomie	5.00 (1.19)	4.44 (1.01)	5.59 (1.05)	6.07 (.98)	4.60 (1.32)
Competentie	5.44 (1.34)	4.85 (1.31)	5.60 (.73)	5.87 (.89)	5.47 (.68)
Motivatie	4.84 (.94)	4.52 (.85)	5.47 (.74)	5.46 (.79)	5.11 (.73)

	17	18
	M (SD)	M (SD)
Leiderschap	3.36	4.46
Plezier/interesse	5.12 (1.09)	4.34 (1.22)
Autonomie	5.86 (1.03)	4.77 (1.33)
Competentie	5.93 (.92)	5.60 (1.12)
Motivatie	5.62 (.75)	5.02 (1.07)

De samenhang tussen de variabelen transformationeel leiderschap, plezier/interesse, autonomie, competentie en intrinsieke motivatie is onderzocht met de Pearson correlatie-toets. Transformationeel leiderschap correleert niet significant met andere variabelen. Autonomie vertoont een matige, maar significante samenhang met plezier/interesse en competentie. De sterkste samenhang is zichtbaar

tussen de intrinsieke motivatie en de variabelen plezier/interesse en competentie.

Tabel 2
Correlatietabel met gemiddelden en standaard deviaties van alle hoofdvariabelen

Variabele	1	2	3	4	5	M (SD)
1. Leiderschap	1					
2. Plezier/interesse	-.12	1				
3. Autonomie	-.02	.20**	1			
4. Competentie	-.08	.42**	.21**	1		
5. Intrinsieke motivatie	-.11	.80**	.45**	.84**	1	

Noot. * $p < .05$. ** $p < .01$.

3.3 Hypotheses

Om de hoofdhypothese te toetsen is er een multilevel analyse toegepast. Om de hoofdvraag en de deelvragen te beantwoorden zijn eerst drie modellen multilevel analyse met elkaar vergeleken (model A, B en C). Eerste twee modellen bevatten geen covariaten. Aan het derde model zijn de volgende covariaten toegevoegd: geslacht leerling, leeftijd leerling, groep leerling, leeftijd docent en geslacht docent.

Eerst wordt er onderzocht of er een samenhang is tussen het ervaren van transformationeel leiderschap door de leerkracht en de intrinsieke motivatie van de leerling. Hiervoor is model B gebruikt, waarbij er sprake is van random intercept en een random slope. Dit model past net iets beter bij de data, gezien net iets lagere waarde van de deviance (-2LL). De deviance van dit model is 479.3 met 4 geschatte parameters. De gegevens laten zien dat het ervaren transformationeel leiderschap niet significant gerelateerd is aan de intrinsieke motivatie $F(1, 36,61) = 1.80, p = 188$.

Vervolgens is er met model B gekeken naar de samenhang tussen transformationeel leiderschap en de subschaal plezier/interesse. Ook deze hypothese wordt niet bevestigd $F(1, 36,87) = 2.11, p = .156$.

Daarna is de relatie tussen ervaren transformationeel leiderschap en autonomie bekeken. Er wordt geen significante relatie gevonden $F(1, 15,72) = .29, p = .60$. Transformationeel leiderschap en competentie correleren ook niet significant $F(1, 47,11) = .91, p = .35$.

De toevoeging van de covariaten in de laatste analyse is niet van invloed op de significantie van de relatie tussen transformationeel leiderschap en de intrinsieke motivatie van de leerling. De covariaten zelf relateren ook niet significant met andere variabelen.

4. Discussie

4.1 Bespreking resultaten

Het doel van dit onderzoek was het vaststellen van de bijdrage van het transformationeel leiderschap aan de intrinsieke motivatie van de leerling. De meeste onderzoeken focussen zich op een geïsoleerd deel van het onderwijs en onderzoeken een aspect uit een complete keten. Dit onderzoek is relevant aangezien het de gehele keten van schoolleider naar leerling onderzoekt. Het bestuderen van de intrinsieke motivatie van de leerling in relatie tot leiderschap draagt ook bij in relevantie. De onderzoeken die wel de relatie schoolleiderschap en de leerling bestuderen, richten zich namelijk vaak op de opbrengsten van de leerling en laten de motivatie van de leerling buiten beschouwing.

De resultaten van dit onderzoek verwerpen de hoofdhypothese. Er wordt geen significant verband gevonden tussen het ervaren transformationeel leiderschap en de intrinsieke motivatie van de leerling. De samenhang tussen transformationeel leiderschap en respectievelijk autonomie, plezier/interesse en competentie wordt ook niet aangetoond.

De resultaten van de correlatieanalyse laten een correlatie zien tussen autonomie, competentie, plezier/interesse en intrinsieke motivatie. Dit was te verwachten, gezien de welbekende Self determination theory van Deci en Ryan (1985).

Zoals al genoemd is het onderzoek betreffende het thema transformationeel leiderschap en intrinsieke motivatie summier. De resultaten van dit onderzoek komen niet overeen met uitkomsten van de onderzoeken die het desbetreffende thema wel aanstippen (Leitwood et al. 2006; Muijs et al., 2006). Leithwood et al. en Muijs et al. spreken in hun onderzoek wel van een indirect verband tussen transformationeel leiderschap en de intrinsieke motivatie.

4.2 Beperkingen en vervolgonderzoek

Belangrijkste beperkingen van dit onderzoek zijn mijns inziens gerelateerd aan de volgende aspecten: type onderzoek, aantal deelnemende leerkrachten per school, ontbreken van modelerende variabele(n) en de intrinsieke motivatie vragenlijst in combinatie met de ondervraagde groep.

Onderstaand worden de punten in de genoemde volgorde besproken en suggesties voor vervolgonderzoek aangereikt.

Het onderhavige onderzoek is volledig kwantitatief uitgevoerd. Hierdoor ontbreekt het verhaal achter de data. Het ontbreken van het verhaal is van invloed op de interpretatie van de data en de uiteindelijke conclusie. Oorspronkelijk had dit onderzoek een kwantitatieve en kwalitatieve opzet. Door de invoering van de Algemene verordening gegevensbescherming (AVG) in Nederland was het in de praktijk omslachtiger om toestemming van ouders te krijgen en betekende het verkrijgen van de toestemming voor de scholen meer werk. Hierdoor waren er minder scholen bereid mee te doen en als

ze bereid waren mee te doen, was het onder de voorwaarde van alleen de afname van de vragenlijsten zonder de kwalitatieve interviews.

Vervolgonderzoek waarbij kwalitatief gekeken wordt naar het ervaren transformationeel leiderschap en de invloed hiervan op het handelen van de leerkracht in het bieden van autonomie en het vergroten van het gevoel van competentie en plezier van de leerling verdient echter aanbeveling. Hierdoor kunnen meer diepgaande inzichten verkregen worden, welke meer recht doen aan het onderwijs als een complex geheel. Naast de bovenstaande suggestie is bij mij de vraag ontstaan naar de oorsprong van veelvuldig toepassen van kwantitatief onderzoek binnen het onderwijsveld en de eventuele tekortkomingen hiervan. Uit literatuur blijkt dat er verschillende effecten van transformationeel leiderschap in het onderwijs gevonden worden in kwantitatief en kwalitatief onderzoek.

Vervolgonderzoek naar de manieren van onderwijsonderzoek doen beveel ik dan ook aan. Zou bijvoorbeeld Grounded Theory een waardevolle toevoeging kunnen zijn in het onderwijsonderzoek?

In dit onderzoek is er gekozen de leerlingen van de groepen 7 en 8 te bevragen. Hierdoor is het aantal leerkrachten per school beperkt. Dit betekent dat het aantal leerkrachten dat iets zegt over ervaren transformationeel leiderschap van hun schoolleider maximaal 4 is. Op de meeste scholen in dit onderzoek gaat het om 1 of 2 leerkrachten. Vervolgonderzoek waarbij de groepen 5 en 6 ook worden betrokken kan het aantal deelnemende leerkrachten verhogen en een vollediger beeld geven.

Dit onderzoek bevat alleen een afhankelijke (intrinsieke motivatie leerling) en onafhankelijke variabele (ervaren transformationeel leiderschap door de leerkracht), zonder opname van een mediërende variabele. In de literatuur loopt de weg waarlangs transformationeel leiderschap invloed heeft op leerlingen, via de 'teacher empowerment'. Self-efficacy speelt hier met name een rol. Daarnaast is uit de literatuur te lezen dat transformationeel leiderschap de motivatie van de leerkracht bevordert. Vervolgonderzoek waarbij self-efficacy en de motivatie van de leerkracht als mediërende variabelen worden meegenomen wordt aanbevolen. Autonom handelen van de leerkracht zou ook een mediërende variabelen kunnen zijn.

De items in de vragenlijst, die tijdens dit onderzoek voor het bevragen van de leerlingen is gebruikt, zijn afkomstig van de Intrinsic Motivation Inventory (IMI). De IMI is voornamelijk gebruikt voor onderzoeken waaraan adolescenten en volwassenen deelnamen. De vragen betreffende de schaal waargenomen autonomie zijn mogelijk door de leerlingen van groep 7 en 8 moeilijk begrepen. Een aantal items in deze schaal was negatief geformuleerd, waardoor de vraag nog moeilijker voor de leerlingen te begrijpen was. Dit heeft geresulteerd in een lage betrouwbaarheid van de schaal, waardoor de definitief geconstrueerde schaal maar 3 items bevatte. Een vervolgonderzoek waarbij de schaal aangepast wordt voor het gebruik in het primair onderwijs wordt aanbevolen.

5. Conclusie

Uit het huidige onderzoek is er naar voren gekomen dat ervaren transformationeel leiderschap niet van invloed is op de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Deze uitkomst ondersteunt niet het indirecte effect dat van het transformationeel leiderschap via de leerkracht naar de leerling gaat. De resultaten van dit onderzoek en de opgedane ervaringen tijdens het uitvoeren ervan, kunnen dienen als gespreksstof betreffende het uitvoeren van onderwijsonderzoek en de hierbij veelvuldig gebruikte methoden. Daarnaast kan dit onderzoek als een opmaat gezien worden voor verder onderzoek naar een maatschappelijk waardevol te exploreren keten, namelijk die van de schoolleider naar de leerling.

6. Referenties

- Andersen, I., & Krüger, M. (z.d.). *Professionele schoolleiders, Beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs*. Utrecht, Nederland: Schoolleidersregister PO. Geraadpleegd van <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/Media/Default/Documenten/Registreren/Ber>
- Inschrijvingen voor informaticaopleidingen, 2006
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: time to part ways? *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622. Geraadpleegd van <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0100>
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk: een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen. Kohnstamm kennisreeks*. Amsterdam, Nederland: Vossius Pers Universiteit van Amsterdam.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence. A review of the literature carried out for NCSL*. Nottingham, Verenigd Koninkrijk: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. doi:10.1080/13632434.2014.928680
- De Hoogh, A. H. B., den Hartog, D. N., & Koopman, P. L. (2004). De ontwikkeling van de CLIO: een vragenlijst voor charismatisch leiderschap in organisaties. *Gedrag en Organisatie*, 100, 354-382.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York/London: Plenum Press.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The selfdetermination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, C. (1996). Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change. Reflections on the Practice of Instructional and Educational Leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-351.

- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, R., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.
- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M. (1992). Motivation, dependability, and employee-supervisor discrepancies in psychiatric vocational rehabilitation settings. *Rehabilitation Psychology*, 37, 175-187.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/Den Haag, België/Nederland: Acco.
- Krüger, M., Witziers, B., & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20. doi:10.1080/09243450600797638
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek* [Oratie]. Geraadpleegd van https://www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/Oratie_martens_web.pdf
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational Leadership Related to School Climate: A Multi-Level Analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.
- Muijs, D., Harris, A., Lumby, J., Morrison, M., & Sood, K. (2006). Leadership and leadership development in highly effective further education providers. Is there a relationship? *Journal of Further and Higher Education*, 30(1), 87-106. doi:10.1080/03098770500432096
- Plant, R. W., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Emotions in non-directed text learning. *Learning and Individual Differences*, 2, 1-17.
- Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Varied forms of persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 16, 1-27.
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en Organisatie*, 25, 17-38.
- Wassink, H. (2016). Over motivatie en vertrouwen, de zelfdeterminatietheorie. Geraadpleegd van <http://nivoz.nl/artikelen/de-zelfdeterminatietheorie-over-vertrouwen-en-motivatie/>
- Wassink, H., Sleegers, P., & Imants, J. (2003). Cause maps and school leaders' tacit knowledge. *Journal of Educational Administration*, 41(5), 524-546.
doi:10.1108/09578230310489353
- Wassink, H., Sleegers, P., & Imants, J. (2005). Dagelijkse denkprocessen van schoolleiders. *Meso Magazine*, 25(141), 3-6.

7. Bijlagen

Bijlage 1 Informatiebrief directeuren

Onderwerp: Een onderzoek naar de relatie tussen het schoolleiderschap en de motivatie van de leerlingen in het primair onderwijs

Beste directeuren en schoolleiders,

Voor mijn Masterthesis aan de Open Universiteit ben ik bezig met een onderzoek onder leerkrachten en kinderen met als hoofdonderwerp 'leiderschap en motivatie'. Ik wil u hierbij toestemming vragen om dit onderzoek uit te voeren binnen uw organisatie.

Het onderzoek borduurt voort op de bestaande kennis die beschikbaar is over leiderschap en motivatie. In de beroepsstandaard voor schoolleiders (Andersen & Krüger, z.d.) wordt de schoolleider gezien als het begin van een pad. Deze werkt via het personeel, de cultuur, structuur, organisatie en faciliteiten naar het eind van het pad; de opbrengsten van de leerlingen.

Er is weinig onderzoek dat het begin en het eind, de leider en de leerling, aan elkaar verbindt. Daarnaast is het onderzoek dat er is, vooral gericht op leiderschap en de resultaten van de leerling.

Het doel van dit onderzoek is niet om al uitgevoerde onderzoeken te herhalen. Het doel van dit onderzoek is om in te spelen op het probleem van geïsoleerd onderwijsonderzoek en om recht te doen aan de complexiteit van de onderwijspraktijk. Dit wordt gedaan door het hele onderwijs exploratief te bestuderen door de relatie tussen het leiderschap en de motivatie van de leerling te onderzoeken. Dit onderzoek draagt bij aan de beantwoording van de vraag of de toegenomen interesse in schoolleiderschap en de investeringen hierin, bijdragen aan de leerling.

Medewerking aan het onderzoek houdt in dat leerkrachten van de groepen 7 en 8 één vragenlijst invullen: over het ervaren leiderschap van hun schoolleider. De kinderen uit de bovenbouw vullen ook een vragenlijst in over hun motivatie gesplitst in intrinsieke motivatie, ervaren gevoel van autonomie, relatie en competentie. Hierbij is het belangrijk dat ik van de leerkrachten en de kinderen de naam en groep weet. Ouders worden door middel een toestemmingsformulier en een informatiebrief brief en geven schriftelijk toestemming als hun kind deel mag nemen aan het onderzoek. Het invullen van de vragenlijsten neemt maximaal vijf minuten in beslag.

De persoonlijke gegevens en alle verzamelde informatie worden uiterst zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat alleen ikzelf kan zien wat de respondenten hebben ingevuld en dat ik dit niet deel met bijvoorbeeld de directie. De gegevens worden anoniem verwerkt in het uiteindelijke onderzoeksrapport, welke beschikbaar is voor uw organisatie. De vragenlijsten worden slechts bewaard zolang dit nodig is voor het onderzoek. De deelname aan dit onderzoek is daarnaast vrijwillig en het heeft verder geen gevolgen voor leerkrachten die niet mee willen doen. Dit kan altijd, ook na het invullen en afgeven van je vragenlijst, bij mij of uzelf worden aangegeven.

Ik hoop dat u mij wilt helpen met het onderzoek, zodat ik ons onderwijs nog mooier kan maken en ook een verdere wetenschappelijke basis onder het leiderschap en motivatie kan leggen.

Goedkeuring onderzoek:

Na toestemming voor dit onderzoek wordt er ook een oordeel gegeven door de ethische toetsingscommissie van de Open Universiteit, het CETO. Pas na een positief besluit kan het onderzoek worden uitgevoerd.

Begeleidende onderzoeker:

Voor vragen over dit onderzoek kunt u altijd bij mij terecht. Ik zal deze vragen zoveel mogelijk beantwoorden. Daarnaast word ik begeleid door Prof. Rob Martens van het Welten Instituut (Open Universiteit).

Bij voorbaat dank, met vriendelijke groet,
Alma Krivdić
krivdicalma@gmail.com / 0646757781

Toestemmingsverklaring*

Voor uitvoering van het wetenschappelijk onderzoek:

Geeft leiden zin in leren?

Een onderzoek naar de relatie tussen leiderschap en de motivatie van de leerling

Op de, te

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:01*) gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over de deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoef op te geven.
- Ik stem toe met het uitvoeren van het onderzoek binnen onze organisatie.

Naam:

Functie:

Handtekening:

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam:

Functie:

Handtekening:

Datum:

*

Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen die wilsbekwaam zijn. Bij dit onderzoek moet door de betrokkenen zelf toestemming worden verleend.

Bijlage 2 Informatiebrief leerkrachten

Onderwerp: Een onderzoek naar de relatie tussen het schoolleiderschap en de motivatie van de leerling in het primair onderwijs.

Beste leerkrachten,

Voor mijn Masterthesis aan de Open Universiteit ben ik bezig met een onderzoek onder leerkrachten en kinderen met als hoofdonderwerp 'leiderschap en motivatie'. Ik wil je hierbij vragen om aan dit onderzoek mee te werken.

Het onderzoek borduurt voort op de bestaande kennis die beschikbaar is over leiderschap en motivatie. In de beroepsstandaard voor schoolleiders (Andersen & Krüger, z.d.) wordt de schoolleider gezien als het begin van een pad. Deze werkt via het personeel, de cultuur, structuur, organisatie en faciliteiten naar het eind van het pad; de opbrengsten van de leerlingen.

Er is weinig onderzoek dat het begin en het eind, de leider en de leerling, aan elkaar verbindt. Daarnaast is het onderzoek dat er is, vooral gericht op leiderschap en de resultaten van de leerling.

Het doel van dit onderzoek is niet om al uitgevoerde onderzoeken te herhalen. Het doel van dit onderzoek is om in te spelen op het probleem van geïsoleerd onderwijsonderzoek en om recht te doen aan de complexiteit van de onderwijspraktijk. Dit wordt gedaan door het hele onderwijs exploratief te bestuderen door de relatie tussen het leiderschap en de motivatie van de leerling te onderzoeken. Dit onderzoek draagt bij aan de beantwoording van de vraag of de toegenomen interesse in schoolleiderschap en de investeringen hierin, bijdragen aan de leerling.

Medewerking aan het onderzoek houdt in dat je één vragenlijst invult: over het type leiderschap dat je ervaart binnen je school. De kinderen uit de groepen 7 en 8 vullen ook een vragenlijst in over hun motivatie gesplitst in intrinsieke motivatie, ervaren gevoel van autonomie, relatie en competentie. Hierbij is het belangrijk dat ik van de leerkrachten en de kinderen de naam en groep weet. Ouders worden door middel van de nieuwsbrief of een aanvullende brief op de hoogte gesteld en tekenen een toestemmingsverklaring wanneer ze akkoord gaan met de deelname van hun kind. Het invullen van de vragenlijsten neemt maximaal vijf minuten in beslag. Ik zal zelf de lijsten van de leerlingen komen afnemen en neem ze na het invullen direct in en mee. Je kunt zelf bepalen wanneer je je eigen vragenlijst invult. Het is de bedoeling dat ik jouw ingevulde vragenlijst na de afname bij de kinderen ook meeneem.

Privacy en omgang met data

Jouw persoonlijke gegevens (naam, leeftijd, geslacht, groep waarin je werkzaam bent) en alle verzamelde informatie worden uiterst zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat alleen ikzelf kan zien wat je hebt ingevuld en dat ik dit niet deel met bijvoorbeeld de directie. De gegevens worden vervangen door een code, waarvan de sleutel apart wordt bewaard. De vragenlijsten worden gedurende de wettelijk voorgeschreven termijn (gebruikelijk 10 jaar) bewaard door de Open Universiteit. De deelname aan dit onderzoek is daarnaast vrijwillig en het heeft verder geen gevolgen als je niet mee wilt doen. Dit kan je altijd, ook na het geven van je interview, bij mij aangeven. Ik hoop dat je mij wilt helpen met het onderzoek, zodat ik ons onderwijs nog mooier kan maken en ook een verdere wetenschappelijke basis onder het leiderschap en motivatie kan leggen.

Goedkeuring onderzoek:

De clusterdirecteur/directeur/schoolleider van je school heeft goedkeuring gegeven voor het uitvoeren van dit onderzoek. Daarnaast is het onderzoeksvoorstel goedgekeurd door een examiner van de Open Universiteit en is er een positief advies gegeven door de ethische toetsingscommissie van de Open Universiteit, het CETO.

Voor vragen over dit onderzoek kunt je altijd bij mij terecht. Ik zal deze vragen zoveel mogelijk beantwoorden. Daarnaast word ik begeleid door Prof. dr. Rob Martens van het Welten Instituut (Open Universiteit), bereikbaar via rob.martens@ou.nl.

Bij voorbaat dank, met vriendelijke groet,
Alma Krivdić
krivdicalma@gmail.com / 0646757781

Toestemmingsverklaring*

Voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

Geeft Leiden Zin in Leren?

Een onderzoek naar de relatie tussen het schoolleiderschap en de motivatie van de leerlingen in het primair onderwijs

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:1*) gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoef op te geven.
- Ik stem toe met deelname aan het onderzoek (invullen vragenlijst).

Naam:

Geboortedatum:

Handtekening:

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam:

Functie:

Handtekening:

Datum:

*

Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen die wilsbekwaam zijn. Bij dit onderzoek moet door de betrokkenen zelf toestemming worden verleend.

Bijlage 3 Informatiebrief ouders

Onderwerp: Een onderzoek naar de relatie tussen schoolleiderschap en de motivatie van de leerling binnen het primair onderwijs

Beste ouder/verzorger,

Voor mijn Masterthesis aan de Open Universiteit ben ik bezig met een onderzoek onder leerkrachten en kinderen met als hoofdonderwerp 'leiderschap en motivatie'. Ik wil u hierbij vragen om uw kind aan dit onderzoek mee te laten werken.

Het onderzoek borduurt voort op de bestaande kennis die beschikbaar is over leiderschap en motivatie. In de beroepsstandaard voor schoolleiders (Andersen & Krüger, z.d.) wordt de schoolleider gezien als het begin van een pad. Deze werkt via het personeel, de cultuur, structuur, organisatie en faciliteiten naar het eind van het pad; de opbrengsten van de leerlingen.

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken of er een relatie is tussen het schoolleiderschap en de motivatie van de leerling. Zowel leerlingen van de groepen 7 en 8, als hun leerkrachten nemen deel aan het onderzoek.

Wat ik van u wil vragen

Medewerking aan het onderzoek houdt in dat uw kind onder schooltijd een vragenlijst invult. Deze vragenlijst bestaat uit vragen naar de intrinsieke motivatie van uw kind en het invullen neemt maximaal **vijf minuten** tijd in beslag.

U verleent toestemming door het formulier op de volgende pagina in te vullen en aan de leerkracht van uw kind terug te geven.

Privacy en omgang met verzamelde data

De persoonlijke gegevens en alle verzamelde informatie worden **uiterst zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld**. De kinderen vullen hun voornaam in, de naam van hun groep, hun leeftijd en geslacht. De gegevens zijn alleen bekend bij mij als onderzoeker. Na het afronden van de vragenlijsten worden de gegevens **anoniem verwerkt** en in het uiteindelijke onderzoeksrapport opgenomen. De vragenlijsten worden gedurende de wettelijk voorgeschreven termijn (gebruikelijk 10 jaar) bewaard door de Open Universiteit. De deelname aan dit onderzoek is daarnaast vrijwillig en het heeft verder geen gevolgen als u niet wilt dat uw kind deelneemt. Ook als u toestemming heeft gegeven mogen kinderen op het moment zelf aangeven niet deel te willen nemen.

Goedkeuring onderzoek

De directie van uw school heeft goedkeuring gegeven voor de uitvoering van dit onderzoek. Daarnaast is er een positief advies gegeven door de ethische toetsingscommissie van de Open Universiteit, het CETO en is er goedkeuring van het onderzoeksvoorstel door een examiner van de Open Universiteit.

Begeleidende onderzoeker

Voor vragen over dit onderzoek kunt u altijd bij mij terecht. Ik zal uw vragen zoveel mogelijk beantwoorden. Daarnaast word ik begeleid door Prof. dr. Rob Martens van het Welten Instituut (Open Universiteit), bereikbaar via rob.martens@ou.nl

Bij voorbaat dank, met vriendelijke groet,

Alma Krivdic

Toestemmingsverklaring*

Voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

Geeft leiden zin in leren?

Een onderzoek naar de relatie tussen schoolleiderschap en de motivatie van de leerling binnen het primair onderwijs

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:2*) gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoef op te geven.
- Ik stem toe met deelname van mijn kind aan het onderzoek (invullen vragenlijst).

Naam kind:

Groep:

Geboortedatum:

Handtekening ouder/verzorger:

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon schriftelijk over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam: Alma Krivdic

Functie:

Handtekening:

Datum:

* *Dit formulier is bestemd voor onderzoek met minderjarigen die wilsbekwaam zijn. Bij dit onderzoek moet door de betrokken ouders/verzorger toestemming worden verleend.*

Bijlage 4 Vragenlijst leerkrachten

Vragenlijst Leiderschapsstijl (transformationeel leiderschap)

Naam:

Functie:

School:

Geslacht:

Leeftijd:

Hieronder vindt u een aantal uitspraken over uw leidinggevende. Geef voor iedere uitspraak aan in hoeverre deze het gedrag van uw leidinggevende weergeeft. Gelieve slechts één vakje te omcirkelen.

U kunt antwoorden met:

1 Helemaal mee oneens

2 Mee oneens

3 Neutraal

4 Mee eens

5 Helemaal mee eens

Bedankt voor het invullen!

	De leidinggevende...					
1.	praat met medewerkers over wat voor hen belangrijk is.	1	2	3	4	5
2.	stimuleert medewerkers om op nieuwe manieren over problemen na te denken.	1	2	3	4	5
3.	heeft visie en een beeld van de toekomst.	1	2	3	4	5
4.	is altijd op zoek naar nieuwe mogelijkheden voor de organisatie.	1	2	3	4	5
5.	moedigt medewerkers aan om onafhankelijk te denken.	1	2	3	4	5
6.	is in staat anderen enthousiast te maken voor zijn/haar plannen.	1	2	3	4	5
7.	betrekt medewerkers bij besluiten die van belang zijn voor hun werk.	1	2	3	4	5
8.	stimuleert medewerkers hun talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen.	1	2	3	4	5
9.	geeft medewerkers het gevoel aan een belangrijke, gemeenschappelijke missie/opdracht te werken.	1	2	3	4	5
10.	laat zien overtuigd te zijn van zijn/haar idealen, opvattingen en waarden.	1	2	3	4	5
11.	delegeert uitdagende verantwoordelijkheden aan medewerkers.	1	2	3	4	5

Bijlage 5 Vragenlijst leerlingen

Intrinsieke Motivatie Inventaris (IMI)

Naam:

School:

Groep:

Leeftijd:

Meisje/Jongen

Kun je bij elk van de volgende zinnen aangeven in hoeverre hij bij jou past? Gebruik daarvoor de volgende schaal (getallen):

1	2	3	4	5	6	7
Past			Past een			Past
helemaal			beetje bij			helemaal
niet bij mij			mij			bij mij

Een voorbeeld:

Ik voel mij op school prettig.

1 2 3 4 5 6 7

Als dit helemaal bij je past, omcirkel je het getal 7. Past het een beetje bij je, omcirkel dan het getal 4. De andere getallen kun je gebruiken als het ergens tussenin zit. Past een uitspraak (zin) niet helemaal bij jou, maar wel behoorlijk, omcirkel dan een 5 of 6.

Je mag geen uitspraken overslaan.

- | | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|---|---|
| 1. | Ik heb er vertrouwen in dat alles op school gaat lukken. | | | | | | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | 6 |
| | | | | | | | 7 |
| 2. | De lessen op school zijn leuk om te doen. | | | | | | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | 6 |
| | | | | | | | 7 |
| 3. | Ik heb genoeg controle over hoe ik de opdrachten op school aanpak. | | | | | | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | 6 |
| | | | | | | | 7 |
| 4. | Ik vind de lessen op school vervelend. | | | | | | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | 6 |
| | | | | | | | 7 |
| 5. | Ik vind de lessen op school plezierig. | | | | | | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | 6 |
| | | | | | | | 7 |
| 6. | Op school heb ik vaak het gevoel dat ik geen keus heb over hoe ik een opdracht kan maken. | | | | | | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | 6 |
| | | | | | | | 7 |
| 7. | Ik ben tevreden met mijn prestaties op school. | | | | | | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | 6 |
| | | | | | | | 7 |
| 8. | Op school ben ik in de meeste vakken <u>niet</u> zo goed. | | | | | | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | 6 |
| | | | | | | | 7 |

9.	Ik vind dat ik zelf kan beslissen hoe ik de opdrachten op school uitvoer.						
1	2	3	4	5	6	7	
10.	Tijdens het volgen van de lessen op school, bedenk ik mij hoe leuk ik de lessen vind.						
1	2	3	4	5	6	7	
11.	Het zal mij lukken mijn doelen op school te halen.						
1	2	3	4	5	6	7	
12.	Ik ben behoorlijk vaardig op school.						
1	2	3	4	5	6	7	
13.	Ik zou de lessen op school omschrijven als erg interessant.						
1	2	3	4	5	6	7	
14.	Op school kan ik zelf beslissen hoe ik de opdrachten aanpak.						
1	2	3	4	5	6	7	
15.	Tijdens het maken van de opdrachten op school, kan ik zelf bepalen hoe ik het doe.						
1	2	3	4	5	6	7	
16.	Ik denk dat ik behoorlijk goed ben op school.						
1	2	3	4	5	6	7	
17.	Ik vind de lessen op school saai.						
1	2	3	4	5	6	7	
18.	Het lukt mij om geen onvoldoendes op mijn rapport te halen.						
1	2	3	4	5	6	7	
19.	Ik vind dat ik het goed doe op school.						
1	2	3	4	5	6	7	
20.	Ik ben vaak met school bezig omdat ik dat zelf wil.						
1	2	3	4	5	6	7	
21.	Ik kan mijn aandacht er <u>niet</u> bij houden tijdens de lessen op school.						
1	2	3	4	5	6	7	
22.	Ik ga de uitdaging aan en ik denk dat ik op school goed ga presteren.						
1	2	3	4	5	6	7	
23.	Ik ben alleen met school bezig omdat het moet.						
1	2	3	4	5	6	7	
24.	Ik denk dat ik vergeleken met andere leerlingen op school erg goed ben.						
1	2	3	4	5	6	7	